

UNIVERSIDAD DE NAVARRA
MÁSTER EN PROFESORADO (MUP)
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

***EDUCACIÓN CÍVICA A TRAVÉS DE
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:
Una propuesta desde el Bachillerato
Internacional y la LOMCE***

*Autor: Iván Baztán Olalde
Director: Francisco Javier Caspistegui*

PAMPLONA 2019

Resumen

La educación cívica, o educación para la ciudadanía, es fundamental para formar ciudadanos capaces de interactuar de manera positiva en sociedad y de ejercer conscientemente sus derechos y deberes. Es, por tanto, un elemento esencial si entendemos la educación como un proceso de formación integral de la persona para que ésta pueda desarrollar su propia identidad y evolucionar plenamente en su contexto social. El respeto [a la diversidad] y el reconocimiento [a la aceptación de la variedad cultural] dentro de una misma sociedad son dos valores universales que se constituyen en pilares fundamentales para la construcción de ciudadanía y la coexistencia pacífica. La legislación educativa vigente plantea de forma transversal la educación cívica en las materias básicas. Este trabajo propone introducirla a través del estudio de la historia.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, bachillerato internacional, LOMCE, IB, competencias sociales, respeto, reconciliación, educación en valores, memoria histórica, resolución de conflictos, derechos humanos, convivencia cívica.

Abstract

Civic education, or education for citizenship, is crucial to educate citizens capable of interacting positively in society and of exercising their rights and duties in a conscious manner. It is, therefore, an essential element if we understand education as an integral process of the people so that they can develop their own identity and evolve fully in their social context. Respect [for diversity] and recognition [for the acceptance of the cultural variety] within the same society are two universal values that constitute fundamental pillars for the construction of citizenship and peaceful coexistence. Given that current legislation on education raises the mainstreaming of civic education in the core subjects of the school curriculum, this work proposes introducing education for citizenship through the study of history.

Keywords: Education for citizenship, international baccalaureate, LOMCE, IB, social competences, respect, reconciliation, education in values, historical memory, conflict resolution, human rights, civic coexistence.

Índice

Introducción

1. <i>¿Memoria histórica o historia de la memoria?</i>	10
2. <i>Educación para la ciudadanía</i>	17
3. <i>Respeto y reconocimiento: fundamentos para la convivencia pacífica</i>.....	24
4. <i>Propuesta didáctica en un contexto IB</i>	36
5. <i>Unidad didáctica en un contexto LOMCE</i>	41

Conclusión.

<i>Bibliografía</i>	64
----------------------------------	-----------

Introducción

La actual legislación educativa en España no incluye una asignatura específica en educación para la ciudadanía, con las consecuencias que ello conlleva en términos de calidad de nuestra democracia. Si bien la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 introdujo una asignatura de educación para la ciudadanía que llegó a implementarse de manera gradual, su contenido fue criticado y acusado de contener elementos ideológicos por algunos sectores de la sociedad (Lacalle Noriega, 2007). Con el cambio de gobierno producido en 2011, surgió una nueva ley de educación (LOMCE) que, sin derogar por completo la ley anterior, introdujo cambios sustanciales. Entre ellos, se suspendió la asignatura de educación para la ciudadanía y se consideró incorporar el desarrollo de la competencia social y cívica a través de las materias básicas del currículo educativo regular.

Mientras, nuestros vecinos europeos avanzan en la implementación de materias específicas de educación para la ciudadanía, con el objetivo de formar ciudadanos socialmente responsables y comprometidos con las democracias modernas. Alemania es uno de los países europeos que mejor ha desarrollado un currículo de educación para la ciudadanía con una asignatura denominada educación política (Elósegui Itxaso, 2011).

Junto con Francia, Alemania es el país que mayor trayectoria tiene en la materia, la cual data desde el siglo XIX. Educación política, nombre que recibe en Alemania la educación para la ciudadanía, tomó especial relevancia en la reconstrucción del país tras la II Guerra Mundial y evolucionó su contenido curricular hasta desarrollar una asignatura basada en el conocimiento científico y libre de influencias ideológicas y religiosas.

En España, la falta de consenso político y social dificultan la educación de las generaciones jóvenes en derechos humanos y valores universalmente aceptados que promueven una visión crítica del mundo, así como una convivencia democrática y pacífica basada en el respeto mutuo y reconocimiento a la aceptación de la diversidad cultural y social.

El estudio de la historia es rico en matices y promueve el pensamiento crítico de los estudiantes con el planteamiento de diversas perspectivas de análisis que potencien la

capacidad reflexiva y la comprensión de que la realidad puede tener múltiples interpretaciones. Si bien el hecho histórico es único, su visión puede variar en función del color del prisma con el que se analice. Esta riqueza de perspectivas, llevadas al estudio de la guerra civil española con un enfoque de resolución de conflictos, nos lleva a plantear qué valor aportan los testimonios de las víctimas, ya no sólo en términos de despejar la verdad subjetiva o no de la historia, sino también por su aportación para la resolución de conflictos y, por ende, del fortalecimiento de los sistemas democráticos.

El estudio plantea los valores de respeto y reconocimiento como dos pilares esenciales que sustentan la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos, referencias ambas en la legislación vigente como esenciales en el proceso educativo para formar ciudadanos responsables y capaces de actuar en consecuencia con una comprensión y visión crítica de la realidad.

Bajo el panorama legislativo actual, este trabajo se plantea como objetivo elaborar dos propuestas didácticas que introduzcan la educación para la ciudadanía a través del estudio de la historia. Concretamente, con el aprendizaje de la guerra civil española, sus causas y consecuencias. Un período de nuestra historia complejo y que, aún a día de hoy, continua levantando posiciones yuxtapuestas.

Para poder llegar a diseñar la mencionada unidad didáctica, primero se realizará un breve análisis de la coyuntura legislativa actual en la que se enmarca. Se aportará una definición de educación para la ciudadanía consensuada a nivel europeo y se argumentará brevemente la importancia de su aprendizaje para la construcción de ciudadanía y el valor que ésta aporta en la consolidación de los estados democráticos.

Las dos propuestas didácticas se plantean en (i) un contexto de Bachillerato Internacional y (ii) en un contexto LOMCE. Esta última es de especial relevancia para nuestro país, dado que la legislación en educación vigente no expone una propuesta clara para incorporar la educación cívica en las materias básicas.

1. ¿Memoria histórica o historia de la memoria?

La historia es una asignatura rica en contenidos que posibilita al docente interactuar con el alumnado para potenciar su capacidad reflexiva, su visión crítica, solidaria y respetuosa con la diversidad, a través del estudio no sólo de los hechos históricos per se, sino también de la reflexión sobre las causas y consecuencias de determinados acontecimientos y de sus protagonistas.

En conversaciones con la profesora de este master, Sonia Lara, surgía la siguiente pregunta: ¿Cómo fue posible que Alejandro Magno alcanzara un imperio semejante en la antigüedad y se extendiera durante un determinado período de tiempo? Si bien una respuesta posible podría ser que el personaje histórico no apostaba por la esclavitud, una pregunta de este tipo, anima a los alumnos a reflexionar sobre el tipo de liderazgo que ejerció Alejandro Magno. En un contexto IB, se invitaría a los alumnos a que elaboren un breve ensayo con argumentos a favor y en contra sobre este tema e, incluso, lo comparen con otros períodos históricos como, por ejemplo, establecer paralelismos con el reinado de Carlos V.

Por otro lado, si tomamos como ejemplo el Holocausto nazi, la deshumanización ejercida por la propaganda nazi en contra del pueblo judío fue clave para que el partido de Hitler consiguiera movilizar a las masas alemanas, en un contexto de profunda crisis económica y depresión social por la pérdida de la Primera Guerra Mundial. Eventos históricos como la noche de los cristales rotos, así como el conocimiento de los testimonios de sobrevivientes al Holocausto, como por ejemplo Primo Levi, permiten que los alumnos se eduquen en el respeto a la diversidad, la solidaridad, a ser conscientes de que la historia puede tener múltiples interpretaciones y sobre todo, que si hay algo que la historia demuestra es que la violencia sólo genera violencia, y es el germen del odio que consume la convivencia cívica y pacífica en una sociedad democrática.

Primo Levi, en su libro *Trilogía sobre Auschwitz*, comienza haciendo una reflexión sobre quién escribe la historia, en un relato que roza la autobiografía del que fue uno de los sobrevivientes de uno de los campos de concentración y exterminio nazi más sangrientos, junto con Treblinka, Belzec y Dachau. Se plantea que en numerosas ocasiones la historia la escriben los vencedores, sin embargo, el autor expone la necesidad

de recrear la memoria histórica a través de las experiencias sufridas por las víctimas y sobrevivientes para reconstruir la verdad. Por mucho esfuerzo que empeñaron las fuerzas del Tercer Reich en borrar el horror perpetrado en los campos de concentración y exterminio, a día de hoy la verdad prevaleció gracias a la reconstrucción de los hechos realizada a través de la memoria las víctimas.

Levi afirma que “la historia de los Lager (campos de concentración) ha sido escrita casi exclusivamente por quienes, como yo, no han llegado hasta el fondo. Quien lo ha hecho no ha vuelto, o su capacidad de observación estuvo paralizada por el sufrimiento y la incompreensión” (Levi, 2008), lo cual se relaciona con el trauma que sufren las víctimas y las consecuencias que tiene sobre la memoria.

En ese orden de ideas, argumenta que la memoria puede ser falaz, ya que existen mecanismos que pueden falsificarla bajo determinadas condiciones, como pueden ser los traumas o la interferencia de otros recuerdos concurrentes que pueden recrear realidades pasadas para hacer más llevadera la vida en el presente o, en el caso de los victimarios, alejarse de los verdaderos recuerdos para “fabricar una realidad más cómoda” que les permita vivir en paz.

Sin embargo, Levi concluye en la casi imposibilidad de poder negar la verdad objetiva de que una determinada acción haya sido consumada, aunque argumenta que los motivos que condujeron a realizar esa acción son fácilmente alterables. Bajo los motivos que les impulsaron a asesinar o torturar se apan la mayoría de los opresores con el argumento de que cumplían órdenes, de que el nacionalsocialismo eliminó su capacidad de decisión. Sin embargo, el Tribunal de Nuremberg recalcó que la responsabilidad de los hechos atroces ocurridos durante el régimen nazi no es sólo del Estado, sino también de los individuos que los perpetraron. Un hecho histórico que permite trabajar en el aula la responsabilidad de los actos de uno mismo.

Dentro de los campos de concentración nazis había un grupo de prisioneros que se consideran “privilegiados”. Por una ración extra de comida o un suplemento alimenticio que garantizaba que no iban a morir de hambre, como era el destino de la mayoría de los prisioneros, colaboraban con la estructura de poder del Lager, que reproducía en escala reducida la estructura jerárquica del Estado totalitario. Levi señala que los prisioneros

privilegiados eran minoría, pero representaron una gran mayoría entre los sobrevivientes. Ante esto surge la cuestión de la víctima convertida en victimario por colaborar con el régimen nazi a cambio de su propia supervivencia, aunque siga siendo víctima ante las fuerzas del Tercer Reich. En esta situación, Levi llama a la cautela antes de precipitarse a emitir un juicio y establece: “Si de mi dependiese, si yo tuviera que emitir un juicio, absolvería fácilmente a aquellos cuya colaboración en la culpa ha sido mínima y sobre quienes ha pesado una situación límite.” (Levi, 2008)

Levi ejemplifica un caso límite de colaboración con los Sonderkomandos de Auschwitz y de otros campos de exterminio. Estas Escuadras Especiales actuaban durante un período determinado y luego eran suprimidas, cada vez de una forma diversa, para que sus miembros no pudieran idear un contraataque. Por ello, los sobrevivientes de las escuadras especiales han sido muy pocos. “Haber concebido y organizado las Escuadras ha sido el delito más demoníaco del nacionalsocialismo” (Levi, 2008) y explica que se crearon con el objeto de descargar en las propias víctimas el trabajo más horripilante. Los integrantes de las escuadras se encargaban de separar los cuerpos inertes en las cámaras de gas, de arrancar los dientes de oro de las mandíbulas de los esqueletos, de lanzarlos al crematorio. Queda para la reflexión las extremas condiciones deshumanizadas que forzaban a los integrantes de la Escuadras a colaborar a cambio de unas semanas más de vida si bien, en ningún caso, asesinaron directamente.

Con el concepto de zona gris, Levi expone los bordes difusos que separan a las víctimas de convertirse en victimarios en situaciones extremas. En contraposición a los Sonderkomandos, Levi plantea el caso de Chaim Rumkowski, presidente del gueto de Lodz, como un caso de renegación y complicidad con las autoridades nazis del gueto.

Por otro lado, en el texto *Más allá de la culpa y la expiación*, Jean Améry narra su condición de víctima de la tortura del régimen nazi y explora el concepto de dignidad y de reparación de las víctimas (Améry, 2013). Del texto se extrae que es posible cuantificar los daños morales de las víctimas en términos materiales, pero la huella psicológica siempre permanece impresa en la psique de las víctimas, en numerosas ocasiones recordada por mutilaciones o daños permanentes en el cuerpo.

Améry desglosa el concepto de culpa colectiva de los alemanes, que vieron como el régimen establecido excluía en guetos a los judíos, los transportaba a campos de concentración y los exterminaba. Contrapone este concepto de culpa colectiva al enojo que siente la nueva generación alemana – en este punto es necesario resaltar que el texto se escribió en los años sesenta – por las personas que sienten resentimiento hacia el país a causa del holocausto perpetrado por generaciones pasadas.

Por ello, Améry habla del resentimiento como víctima hacia Alemania y del reconocimiento moral a las víctimas a través de la aceptación de la culpa por los perpetradores, ya que según el autor no cabe neutralizar un fragmento de la historia nacional con el paso del tiempo, sino que es necesario integrarlo. Esta idea se engancha con el texto de Leigh A. Payne sobre el reconocimiento de los perpetradores de sus delitos hacia las víctimas como un paso que facilita la reconciliación (Payne, 2009), pero que no necesariamente conducen a ella, el cual desglosaré posteriormente.

En este contexto, cabe la siguiente reflexión: el resentimiento de las víctimas dificulta el perdón y, consiguientemente, también dificulta el avance hacia la reconciliación, por ello es preciso encontrar las herramientas y espacios para manejarlo adecuadamente y, un buen comienzo, puede ser comenzar el trabajo desde el reconocimiento. Del texto de Améry se deduce el derecho de las víctimas a decidir sobre el perdón (Améry, 2013). Si bien el autor explica que la venganza no es una solución, también establece que el perdón es un acto personal, individual, y que no puede formar parte de un proceso colectivo. Por ello, para resolver el conflicto entre víctimas y victimarios es necesario exteriorizarlo.

En esta línea de pensamiento expuesta por Améry, enlazamos con Payne y sobre cómo el reconocimiento de los perpetradores de los delitos cometidos, facilita la reconciliación en tanto que las víctimas ven reconocido que sus historias son ciertas, especialmente, si las confesiones conllevan arrepentimiento.

Sin embargo, en el texto *Testimonios perturbadores, ni verdad ni reconciliación en las confesiones de violencia de Estado*, (Payne, 2009) Payne sostiene que las confesiones de los perpetradores no llevan necesariamente a la reconciliación debido a una serie de limitaciones, que tienen que ver con un posible hermetismo de las confesiones o una falta de franqueza que no permita un diálogo social y político abierto sobre los hechos

acontecidos. “El proceso de saneamiento comienza con el reconocimiento por parte de los perpetradores, a través de la confesión, de que la violencia ocurrió. Este reconocimiento verifica los testimonios de las víctimas, permitiéndoles sobreponerse a los insultos de los perpetradores respecto a que nadie escuchará ni creará sus historia”, (Payne, 2009).

Payne continua: “Con esta información, las familias de las víctimas pueden llevar a cabo los rituales curativos del entierro y el duelo. Los certificados legales de defunción, basados en la confirmación de los hechos por parte de los perpetradores, también generan políticas de seguros de vida o de pensiones que necesitan las familias para su supervivencia y bienestar” (Payne, 2009). La autora critica el tema de la justicia restaurativa como un fin a lograr a través de las confesiones con un enfoque de castigo.

Llegados a este punto, es importante hacer un breve inciso sobre los tres pilares de justicia transicional: (i) la justicia, (ii) la verdad, (iii) la reparación.

La justicia: puede ser de carácter retributivo o de carácter restaurativo. El carácter retributivo se centra en el castigo a los victimarios y utiliza el derecho penal, nacional e internacional, el cual se expresa con el establecimiento de diversos tipos de tribunales para que los delitos no queden impunes. En este sentido, la comisión del delito no se acota sólo en quien lo comete, sino que extiende su responsabilidad a quienes lo financian, instigan y planifican. Por otro lado, el carácter restaurativo se centra en la víctima, en la construcción de la verdad de los hechos pues, además de justicia, la víctima persigue el esclarecimiento de la verdad y ambos elementos contribuyen a la reconciliación y a la facilitación del perdón y bienestar de las víctimas.

La verdad: Una de las respuestas complementarias para el esclarecimiento de la verdad son las Comisiones de la Verdad. Estas son de carácter oficial, por lo que la participación del Estado es obligatoria; también necesaria para que se posibilite la recuperación de la confianza en la institucionalidad. También pueden tener participación de la sociedad civil a través de partidos políticos, sindicatos, ONGs u otros movimientos sociales. En este sentido, su formación puede ser mixta u oficial y han de constituirse con una focalización territorial y temática, de duración determinada y con un carácter transitorio, entendiendo que ofrecen verdad a cambio de justicia, en tanto que la verdad

ayuda a los procesos de reconciliación social. Las comisiones reconstruyen la memoria y la historia de los hechos y tienden a reparar a las víctimas.

La reparación: Desde un punto de vista económico, la reparación implica restitución (aplican límites razonables), compensación (entregar un valor igual al bien) o indemnización. Adicionalmente, la reparación también implica rehabilitación, concepto que tiene un carácter moral y está estrechamente ligado al trauma que resta en la víctima tras el conflicto y a su deseo de que se reconozca que el daño causado fue injusto a través de un proceso que puede facilitar el perdón – si bien el perdón es derecho de las víctimas concederlo o no (Améry, 2013) –. Ligado a la reparación, las víctimas también necesitan garantías de no repetición, de que entren en práctica mecanismos que aseguren que lo sucedido no volverá a ocurrir.

De acuerdo con Payne, si el objetivo se convierte exclusivamente en castigar penalmente a los perpetradores, las trabas en el camino pueden ser múltiples, por ejemplo, por una falta de pruebas, sobre todo en aquellos casos en los que el crimen se cometió solo en presencia del perpetrador y la víctima fue asesinada. Esta situación puede empeorar un proceso de reconciliación y de sanación del trauma, en tanto que los perpetradores pueden quedar completamente exonerados por falta de evidencia. Por ello, la autora apuesta por generar espacios de diálogo abiertos entre víctimas, sobrevivientes y perpetradores que favorezcan procesos democráticos y que no dejen espacio para la censura ni la exclusión política de ninguna de las partes.

El estado de discusión sincera y abierta, que se ha comentado anteriormente, es lo que Payne denomina “coexistencia contenciosa” (Payne, 2009), que resalta un factor crítico sobre la necesidad de que el debate sobre la situación sea público. Ese debate público no necesariamente tiene que generar consenso, sino confrontar las visiones opuestas de los hechos acaecidos, para comenzar a enfrentar el trauma al mismo tiempo que se ejercen los derechos democráticos a través de la participación y el debate. En esta línea de pensamiento, la autora argumenta que la confrontación pública puede percibirse como un riesgo para la estabilidad democrática, sin embargo, sostiene que al realizarse en un contexto democrático la fortalece: “A llevar a cabo un giro en los términos del debate, los perpetradores reflejan un cambio en cuanto a las normas. Al articular estas normas, las difunden. Al difundirlas, los perpetradores no sólo satisfacen a los guardianes del orden

democrático sino que también incorporan el uso del debate en sus propios segmentos sociales. En otras palabras, todo el mundo se convierte en demócrata, por lo menos en el nivel lingüístico.” (Payne, 2009)

Si bien el hecho histórico es único y su estudio responde a la metodología propia de las ciencias sociales, su interpretación y perspectivas pueden ser múltiples. La memoria no es historia, pero la reconstrucción histórica de un evento con un enfoque humanista requiere también de los testimonios de los vencidos, de esa parte de la historia que, más en el caso de conflictos bélicos, se trata de enterrar. Más allá del papel que la memoria histórica puede jugar en la comprensión de determinados eventos, su valor se subraya en la medida que contribuye a restablecer los valores democráticos, el respeto y reconocimiento a las víctimas y sus familiares y la recuperación de la confianza en la institucionalidad pública, para fortalecer la convivencia pacífica de una sociedad.

2. Educación para la ciudadanía

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DDHH). En su artículo 26, la Declaración dicta: “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnico o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (DDHH, 1948)

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que la educación en derechos humanos forma parte integrante del derecho a la educación: “El conocimiento de los derechos, responsabilidades y libertades, tanto de uno mismo como de los demás, se considera una herramienta fundamental para garantizar el respeto de todos los derechos de todas y cada una de las personas.” (UNESCO, 2006) Este enfoque en la educación radica no sólo en formar a futuros trabajadores capacitados, sino también a ciudadanos responsables, respetuosos consigo mismos y con los demás, independientemente de la diversidad étnica, religiosa o ideológica, solidarios y comprometidos con el desarrollo sostenible. En otras palabras, apunta y llama la atención a los países a formar ciudadanos capaces de interactuar de forma positiva en sociedad, al compromiso de los estados miembro de la ONU a educar cívicamente, entendida la educación desde un punto de vista holístico.

España tardó varios años en asumir la Declaración de los DDHH hasta que, con la Constitución de 1978 la ratificó al recoger que “las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos.” Concretamente, el artículo 27 de la Constitución, en su apartado 2, establece “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Desde la Declaración de los DDHH hasta la Convención sobre los Derechos del Niño o la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la

Mujer, existen también otros tratados internacionales ratificados por España que facilitan un consenso internacional en la definición de valores universales y democráticos propios de la educación para la ciudadanía, así como herramientas prácticas para implementar actividades en educación en derechos humanos. Sin embargo, España carece de un pacto nacional de educación, por falta de consenso político, que se evidencia en las 7 leyes educativas aprobadas en los últimos 40 años. No es la intención de este trabajo entrar en un debate ideológico sobre las razones de este vaivén legislativo, pero sí amerita remarcar que la falta de consenso político supone una pérdida en la formación de los futuros ciudadanos no sólo para la comunidad educativa, sino también para el conjunto de la sociedad ya que afecta a la calidad de la democracia.

En su artículo “La educación en valores y la LOMCE”, José Tuvilla Rayo, Inspector de Educación y Coordinador Andaluz de Escuelas Asociadas a la UNESCO hasta 2004, resalta el componente ético y moral de la educación para formar a futuros ciudadanos capaces de relacionarse en un contexto democrático. El autor afirma que una democracia consolidada necesita de ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y deberes (Tuvilla Rayo, 2012). Esta afirmación plantea que la ciudadanía debe estar adecuadamente formada para poder ejercer sus derechos y afrontar sus deberes con unos estándares éticos que respondan al conjunto de valores establecidos en una sociedad para garantizar una convivencia cívica basada tanto en el respeto a la diversidad de las personas, como en el respeto al entorno, entendido en su definición más amplia de medio ambiente. En definitiva, se trata de construir ciudadanía y, para ello, el papel de la educación es crucial, debido a su relación recíproca con el ejercicio de la democracia.

La educación aspira a la formación integral de la persona para que ésta pueda desarrollar su propia identidad y desarrollarse en su contexto social. En este sentido, la educación no se limita a la mera transmisión de conocimiento en materias específicas, sino también a formar ciudadanos competentes y con un sistema de valores éticos y morales que les permita construir una concepción de la realidad para interactuar en sociedad de manera positiva. Por ello, la educación para la ciudadanía es importante no sólo para enseñar a tener un pensamiento crítico, sino también para que los futuros ciudadanos puedan actuar con responsabilidad y consecuencia en el ejercicio de sus derechos y deberes.

El informe de Eurydice de 2017 define la educación para la ciudadanía como “una materia que tiene por objeto promover la coexistencia armoniosa y fomentar el desarrollo mutuamente beneficioso de las personas y las comunidades en que viven” (Eurydice, 2017). Resalta la relevancia de esta materia para que los alumnos lleguen a ser “ciudadanos activos, informados y responsables con la disposición y la capacidad necesarias para asumir responsabilidades en su propio nombre y en el de su comunidad...”, y plantea el desarrollo de las competencias de ciudadanía en los jóvenes en cuatro áreas:

- I. La interacción eficaz y constructiva con otros.
- II. El pensamiento crítico.
- III. La conducta socialmente responsable.
- IV. El comportamiento democrático.

Educación para la ciudadanía en la LOMCE

En comparación con el resto de Europa, España es el único país que no incluye en su currículo escolar una asignatura específica en educación para la ciudadanía. La educación cívica se introdujo como asignatura en España con la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, pero fue suspendida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre.

La LOE destacaba en su preámbulo la importancia de la educación para el bienestar individual y colectivo, el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, prevención y resolución no violenta de conflictos. El artículo 23 recoge que la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) contribuirá al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes: “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.” Este mismo artículo, también subraya como objetivo: “Fortalecer sus [de los estudiantes] capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.”

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, estableció las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y su artículo 7 dicta las competencias básicas, recogidas en su Anexo I, que el alumnado deberá haber adquirido al terminar este ciclo educativo:

- I. Competencia en comunicación lingüística.
- II. Competencia matemática.
- III. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- IV. Competencia social y ciudadana.
- V. Competencia para aprender a aprender.
- VI. Autonomía e iniciativa personal.

Para el caso que nos ocupa, nos centramos en la quinta competencia que apunta a que el alumnado comprenda la realidad social en la que vive, para que pueda cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse en contribuir a su mejora. Particularmente interesante, en términos de educación cívica, es la dimensión ética que se atribuye a esta competencia que “entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.”

La LOMCE introduce una serie de cambios en la LOE, pero no la deroga por completo. En términos de educación para la ciudadanía, la LOMCE plantea de forma transversal la incorporación de la asignatura de educación cívica y constitucional en todas las materias de la educación básica, como cambio metodológico para que los alumnos adquieran las competencias sociales y cívicas.

Es en este contexto legislativo en el que toma sentido este trabajo, al incorporar dentro de la asignatura de Historia, en un contexto de Bachillerato Internacional, y de Historia de España, en un contexto LOMCE, el desarrollo de las competencias sociales y cívicas

a través del estudio de la historia, más concretamente del período de la guerra civil española.

Antes de avanzar con ese punto, nos detendremos someramente en algunas cuestiones. Teniendo en cuenta que el proceso educativo se experimenta con la intereducación, bajo el principio de cooperación (González-Simancas y Carbajo López, 2010) y que el Estado debe garantizar el derecho a la educación ¿Cuál es el papel del centro educativo con la educación cívica de su alumnado? Existen tres dimensiones (Santos Guerra, 2002) que los centros docentes deben tener en cuenta en el ejercicio de la práctica docente:

- a. El discurso y la construcción de los valores que guían las prácticas educativas.
- b. La construcción de conocimientos y su uso al servicio de los valores y la sociedad.
- c. La capacidad de los centros para perpetuar las desigualdades o servir de instrumento de transformación para alcanzar un mundo mejor.

De acuerdo con este planteamiento, el centro educativo tiene capacidad y, por ende, influencia en la transmisión de valores en la educación de los alumnos. Es el centro educativo, a través de su Proyecto Educativo (PE), de obligatorio cumplimiento de acuerdo con el artículo 121 de la LOMCE, el cual debe incorporar la concreción de los currículos establecidos por la administración educativa. En este sentido, el centro educativo tiene la responsabilidad sobre cómo introducir de forma transversal la competencia social y cívica en las materias básicas. En este orden de ideas, es también responsabilidad del docente responder a esta necesidad educativa siempre en línea con el PE del centro.

Si bien la educación para la ciudadanía no es una solución única para garantizar la salud de las democracias modernas, los centros educativos tienen una gran influencia en la consolidación de las mismas, así como en la promoción de sociedades más justas (Arbués, 2012) con ciudadanos comprometidos con su realidad inmediata y global.

Educación para la ciudadanía en un contexto IB

En su declaración de principios, el Bachillerato Internacional (IB) se propone como objetivo último la formación de “jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.” El IB basa su oferta educativa en cuatro características (IBO, 2019): (i) Se centra en los alumnos; (ii) desarrolla enfoques de enseñanza y aprendizaje eficaces, (iii) tiene lugar dentro de contextos globales; (iv) explora contenido significativos. Estas cuatro características se implementan en un círculo de aprendizaje continuo de indagación – acción – reflexión.

Con la indagación, el profesor promueve la búsqueda guiada y continua de los estudiantes de respuestas a través de la activación constante de sus conocimientos previos y fomentando constantemente la curiosidad para conseguir un aprendizaje más eficaz. La acción basa su actuación en aprender haciendo con casos prácticos basados en experiencias reales surgidas en el contexto inmediato de los estudiantes y atendiendo a los valores de integridad, honestidad dignidad. Con la acción, se promueve que los alumnos tomen decisiones responsables teniendo muy en cuenta sus consecuencias para ellos mismos, para las personas que les rodean y para su contexto. Si la indagación promueve la curiosidad y la acción la experiencia, la reflexión trabaja la visión crítica de los alumnos para fomentar una comprensión más profunda.

Este ciclo continuo de indagación – acción – reflexión responde a los 6 principios fundamentales de aprendizaje del IB:

- Enseñanza basada en la indagación.
- Enseñanza basada en el concepto, que facilita la comprensión de una disciplina determinada.
- Enseñanza basada en el aprendizaje en contexto, especialmente relevante para desarrollo de la mentalidad global.
- Enseñanza centrada en el trabajo en equipo y la colaboración eficaz.
- Enseñanza diferenciada, entendida como la diferenciación según el tipo de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico.

- Enseñanza basada en la evaluación, tanto del alumno, para conocer y actuar en su progreso de aprendizaje, como del docente y del centro para asegurar la calidad educativa.

De este forma, en un contexto IB, los alumnos no sólo adquieren los conocimientos propios de cada materia, sino que también desarrollan sus habilidades sociales e interpersonales, en un proceso de educación integral para el alumnado que no se limita a materias del currículo básico equivalente a la LOMCE. El IB también desarrolla asignaturas propias, como Teoría del Conocimiento (ToC) o Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), que potencian la visión crítica, solidaria y global de los alumnos.

De acuerdo con lo visto hasta el momento, el IB se presenta como un espacio de aprendizaje propicio para fomentar en los alumnos la educación para ciudadanía por las características que plantea en su comunidad de aprendizaje, fundamentalmente, relativas a la integridad, la honradez, respeto, justicia, equidad, solidaridad, interculturalidad y a la asunción de las responsabilidades de sus propios actos. Podría establecerse un paralelismo en cuanto al planteamiento metodológico expuesto en la LOMCE, en lo referente a la introducción transversal de la competencia social y cívica. Pero con una diferencia muy significativa, pues, como hemos visto en el ciclo de aprendizaje del IB, el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales está presente y es obligatorio cumplirlo para el docente y el centro, en todo el proceso educativo. Sin embargo, la enseñanza transversal de la competencia social y cívica en la LOMCE disipa y difumina su educación en el currículo escolar dejándolo casi como una opción a implementar a criterio del centro.

3. Respeto y reconocimiento: fundamentos para la convivencia pacífica

Para plantear cómo introducir la educación para la ciudadanía en la asignatura de historia, es necesario ahondar en el significado de ciertos conceptos que nos ayuden a entender el origen de los conflictos en las sociedades, cómo plantear alternativas de reconciliación y, en definitiva, construir ciudadanía basada en el respeto mutuo. El respeto y el reconocimiento se constituyen en dos valores universales y fundamentales tanto para la resolución no violenta de conflictos, como para garantizar una coexistencia pacífica. Con el objeto de sustentar esta afirmación, a continuación se expondrán las teorías de algunos autores, que ayudan a sentar las bases para el trabajo de estos conceptos en el aula desde un punto de vista que se aleja de planteamientos ideológicos de cualquier índole.

Respeto, base para la convivencia cívica

Richard Sennett, en su publicación *El Respeto*, argumenta que las desigualdades de clase social y de raza que existen en nuestra sociedad son un obstáculo para el respeto mutuo entre las personas. De esta forma, el autor expone que los conflictos sociales surgen en un contexto donde confluyen personas de clase social y raza diferentes y por una falta de respeto entre los individuos.

El autor indaga sobre los motivos por los cuales el respeto entre individuos de diferentes razas o grupos/clases sociales es difícil de lograr o, en su defecto, de que individuos de orígenes diversos muestren o perciban el respeto mutuo, aunque lo sientan, más allá de las fronteras de la desigualdad: “La desigualdad puede crear malestar y el malestar alimenta un deseo de conectar, aunque la conexión sea tácita, silenciosa, circunspecta. Esta cadena emocional de acontecimientos complica el precepto de mostrar respeto por alguien que ocupe un lugar más bajo en la escala social o económica.” (Sennett, 2006)

Por otro lado, Sennett señala que hay una diferencia entre el respeto por uno mismo, que emana de la satisfacción individual de hacer algo bien, y el reconocimiento de los otros. En este sentido, la construcción del reconocimiento de los otros varía en función del tipo de comunidad social en la que habita un individuo. Ese punto lo ilustra en un

ejemplo recogido en las páginas 47 y 48 de su publicación, donde explica que un hombre de clase alta es reconocido en su entorno social por su excelencia académica, mientras que un adolescente dotado, que proceda de una comunidad pobre, procura evitar el rechazo de los miembros de su grupo social pasando desapercibido.

Sennett entiende que el respeto es “fundamental a la experiencia de las relaciones sociales y del yo” (Sennett, 2006). Para ello, cita y analiza la interpretación social del respeto que realizan varios autores y estudia los diversos significados sociales que ha adquirido, según el autor, a lo largo de la historia, como han sido:

1. El estatus, o la posición que ocupa un individuo en la jerarquía social, por el cual se amerita la atención de posiciones sociales más altas.
2. El prestigio, que se vincula al reconocimiento que produce alcanzar un logro particular o poseer una habilidad especial.
3. El honor social que, a diferencia de las anteriores, implica un cierto grado de reciprocidad o “validación” social del estatus y el prestigio de un individuo para lograr respeto.

Sennet explica que la sociedad tiene tres formas de modelar el carácter, el cual es un valor intrínseco al respeto, a partir de las cuales se alcanza o no el respeto mutuo:

- (i) a través del desarrollo de las capacidades de uno mismo.
- (ii) a través del cuidado de uno mismo y
- (iii) a través de ayudar o reconocer el trabajo de los otros.

El desarrollo de una u otra habilidad profesional o el poseer un talento especial eleva la autoestima, el respeto por uno mismo. Puede conseguir respeto de los otros, pero no necesariamente. A través de la historia, las diversas especializaciones profesionales que otorgan respeto mutuo han evolucionado hasta llegar al día de hoy a conferir valor a la “capacidad potencial” de una persona y a su “aptitud” para adaptarse al cambio y a aprender cosas nuevas.

La capacidad de un individuo puede ponerse bien al servicio de un oficio (capacidad de hacer algo bien) o bien al servicio del domino de los demás (demostrar a otros lo bien que se ha hecho algo). Sennet destaca que “aunque la dignidad del oficio puede proporcionar respeto por uno mismo, no termina con el problema del respeto mutuo más

allá de los límites de la desigualdad” (Sennett, 2006). Por otro lado, el autor resume que la conducta que expresa respeto es frecuentemente escasa y se distribuye de manera desigual en la sociedad. Aunque el autor admira posturas como las de Amartya Sen, cuyos argumentos centran su discurso en la diversidad social, más no en la desigualdad. También es destacable la presentación de los planteamientos de Rousseau, quien, contrariamente, opina que el respeto por uno mismo – el cual proviene de la satisfacción de hacer algo bien por el solo hecho de hacerlo – no es la base del carácter.

Sin embargo, Sennet concluye que el respeto se fundamenta en el reconocimiento mutuo y enfatiza su fundamento de reciprocidad. Un reconocimiento mutuo se alcanza a través de un proceso de negociación entre las partes y compromete los aspectos del carácter personal y la estructura social. De esta forma, afirma que la “política práctica” per se, o la puesta en marcha de un Estado del Bienestar concebido de arriba hacia abajo, no puede eliminar las condiciones de desigualdad presentes en la sociedad e insiste en que las soluciones sociales emergen “cuando se consideran las desigualdades que empañan los tres códigos modernos del respeto: hacer algo por sí mismo, cuidar de sí mismo y ayudar a los demás”. (Sennett, 2006)

En este contexto, el autor defiende que la base del respeto, en un mundo de desigualdad social como el de hoy en día, es la autonomía de las personas. No entiende la autonomía con un enfoque individualista, como el planteado por Tocqueville o el que resulta de la famosa frase de Margaret Thatcher (“no hay sociedad, sino sólo individuos y sus familias), el cual limita a las personas a su contexto más próximo e invita a despreocuparse por lo que sucede fuera de su entorno. Para Sennet, la autonomía es una vía de acceso a la igualdad en tanto se enfoca en aceptar en los otros los aspectos que marcan las diferencias de su interacción, aunque no se entiendan. En palabras del autor: “la autonomía significa aceptar en el otro lo que no entendemos (...) Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía como igual a la nuestra. Pero para evitar el dominio del virtuoso, la concesión debe ser mutua.” (Sennett, 2006)

Con esa argumentación, se refuerza la idea de reciprocidad que implica el reconocimiento mutuo para alcanzar el respeto en condiciones de desigualdad. En este punto, es importante resaltar el énfasis que hace el autor en la necesidad de que el respeto debe de comprender un comportamiento expresivo, abierto y transmitido al otro, donde

se haga un esfuerzo por ajustar la comunicación verbal y corporal para que el otro sienta con convicción el respeto.

Para alcanzar las conclusiones expuestas, Sennet realiza un recorrido que estudia las formas de relación de los ciudadanos con las diversas formas de Estado y analiza las consecuencias de la aplicación del sistema del bienestar sobre la ciudadanía. Sostiene que es necesario dar un giro del carácter hacia fuera y poner en práctica el principio de reciprocidad donde, por ejemplo en un contexto del estado del bienestar, asistentes y asistidos interactúen, para que éstos no sean un objeto pasivo de la asistencia. Sin embargo, reconoce la dificultad, o imposibilidad, de realizar este cambio ya que el aparato burocrático promueve que el cambio se mueva desde arriba.

El reconocimiento moral y social

En su publicación *El reconocimiento como ideología*, Axel Honneth se cuestiona la existencia de formas de reconocimiento moral y social que puedan ser determinadas como ideología (Honneth, 2006). Con el objeto de analizar esta cuestión, el autor recorre diversas vertientes ideológicas y autores que teorizaron sobre el reconocimiento, como un atributo esencial al ser humano que aspira a proyectarse en la relación que un individuo tiene en su contexto social y consigo mismo.

De esta forma, Honneth plantea que el reconocimiento genera al individuo la posibilidad de relacionarse de manera positiva con los otros y con el Estado (Honneth, 2006). Según el autor, el reconocimiento tiene un carácter multidimensional, no es restrictivo sino relacional, y se demuestra no sólo a través de la palabra sino también cuando se evidencia en la práctica, con los actos. En este sentido, Honneth establece que el reconocimiento debe consistir en un acto moral y le otorga un carácter positivo, en tanto que posibilita al individuo la identificación de sus propias cualidades y, por ende, el logro de mayor autonomía.

A manera de consenso entre las diversas corrientes que estudian el reconocimiento, Honneth propone cuatro premisas como base conceptual para entender el alcance del término:

- Comprensión del reconocimiento como la afirmación de cualidades positivas de sujetos o grupos.
- Posee un carácter de acción, como se mencionó anteriormente, el reconocimiento no termina en las palabras, sino que el sujeto identifica la importancia normativa a través del comportamiento.
- Representa un fenómeno distintivo en el mundo social y se dirige positivamente a la existencia de otra persona o grupo.
- Representa la unión de diferentes subtipos, como la expresión del amor, el respeto jurídico y la apreciación del valor.

Estas premisas llevan a Honneth a plantearse si el reconocimiento debe entenderse como un acto atributivo, que otorga al individuo un estatus que no poseía, o receptivo, relativo a la percepción de un estatus ya poseído. Ante esta dicotomía, Honneth adopta un realismo moderado del valor y define que “por reconocimiento debemos entender un comportamiento de reacción con el que respondemos de manera racional a cualidades de valor que hemos aprendido a percibir en los sujetos humanos conforme a la integración en la segunda naturaleza de nuestro mundo de la vida.” (Honneth, 2006)

Es decir, lejos de aceptar que el reconocimiento se limita a representar una forma de ideología, como se recogía en la propuesta de Althusser, el autor plantea que el reconocimiento tiene una intención normativa y conlleva una implicación cognitiva, emotiva y práctica en la interacción con los demás (Honneth, 2006). En este proceso, confluyen cualidades de valor ya existentes de los seres humanos.

En este contexto, Honneth se plantea si el reconocimiento social puede tener la función de actuar como ideología y las condiciones que propician el éxito de las ideologías del reconocimiento. Afirmar que dichas ideologías no se pueden concebir como meros sistemas de persuasión irracionales, ya que deben aportar un contenido que pueda ser evaluado positivamente por los grupos a los que se refiere, con el objeto de que puedan ser aceptadas voluntariamente y obtener un carácter integrador.

A este componente evaluativo, Honneth añade un componente material para diferenciar entre las formas ideológicas y las justificadas de reconocimiento, el cual considera necesario para que puedan “desplegar su poder regulativo”: “cuando su

vocabulario evaluativo es lo suficientemente racional como para descubrir a las personas apeladas, de una manera creíble, una relación consigo mismas nueva y positiva; tales ideologías serán en general tanto más exitosas cuanto de manera más intensa se dirijan a las expectativas evaluativas que apuntan en la dirección de un progreso de la cultura del reconocimiento mutuo.” (Honneth, 2006)

Sin embargo, Honneth continua argumentando que existe una debilidad institucional que limita que el componente material pueda hacerse efectivo y concluye afirmando que los modelos institucionales que pueden ser considerados como ideologías son aquellos carentes de ese componente material.

Interrelación del respeto y reconocimiento

Existe una relación entre los principios y fundamentación sobre la base de la construcción del respeto que establece Sennett y los planteamientos sobre el reconocimiento que recoge Honneth. Ambos otorgan a estos conceptos un carácter positivo. Honneth plantea que el reconocimiento genera al individuo la posibilidad de relacionarse de manera positiva con los otros (Honneth, 2006) y con el Estado mientras que, similarmente, Sennett afirma que el respeto es fundamental a la experiencia de las relaciones sociales y, añade, del yo, refiriéndose no sólo a las relaciones entre individuos de un mismo o diversos grupos sociales o étnicos, sino también a la relación del ciudadano con los servicios sociales del Estado. (Sennett, 2006)

En este sentido, cabe destacar que ambos académicos enfatizan el fundamento de reciprocidad del respeto y del reconocimiento. En el contexto sobre si el reconocimiento social puede tener la función de actuar como ideología, cuando Honneth afirma que las ideologías no se pueden concebir como meros sistemas de persuasión irracionales, establece que esas deben aportar un contenido que pueda ser evaluado positivamente por los grupos a los que se refiere. Por otro lado, de la lectura de Sennett se infiere que la reciprocidad, el reconocimiento mutuo, es fundamental para lograr respeto en condiciones de desigualdad.

Otro punto de encuentro entre ambos autores radica en la expresión del respeto y del reconocimiento, para que sea percibido por el otro y pueda darse la reciprocidad. Sennett

afirma que el respeto no puede descansar en el solo pensamiento o la intencionalidad de mostrarlo, sino que debe expresarse de manera explícita y abierta y ser transmitido de forma que el otro lo sienta con convicción. Paralelamente, Honneth comenta que el reconocimiento no se demuestra sólo a través de la palabra sino también con la praxis.

En línea con lo expuesto por Sennet y Honneth, el respeto y el reconocimiento son dos fundamentos básicos para la sostenibilidad de relaciones sociales positivas entre individuos de diferentes culturas, etnias o clase social; entre los individuos y el Estado; y para con el propio individuo, el respeto por el otro, por las diferencias que nos distancian del individuo del bando opuesto, por la ideología, religión o etnia diferentes se torna en una necesidad ineludible, sobre el cual se debe trabajar e incidir, para lograr una convivencia pacífica saludable y sostenibles. En un contexto de postconflicto o de sociedades que no han realizado procesos de reconciliación colectiva tras largos períodos de represión, como es el caso de España tras la dictadura franquista, la educación ética basada en el respeto a lo diferente y la reconciliación, entendida como una forma de resolución de conflictos a través del diálogo y entendimiento mutuo, son fundamentales para que la historia se quede en el pasado.

El reconocimiento, entendido no solamente como la restitución de un bien o de un estatus determinado, los cuales hayan sido privados bien por la desigualdad resultante de la dominación de un grupo social sobre otro o como resultado de un conflicto, no es suficiente si, como recoge Honneth, no se tiene en cuenta la parte emocional del proceso que envuelve a los individuos, así como las necesidades reales de las personas, para avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria. En este orden de ideas, la labor del estado del bienestar es crucial para apoyar en la igualdad, entendida en términos aristotélicos, de las oportunidades de desarrollo de todos los ciudadanos. Pero con una intervención asistencialista.

Enfoque de resolución de conflictos

La LOE/LOMCE, al introducir la educación cívica, resalta la prevención y resolución pacífica de los conflictos como un elemento a desarrollarse a través de la competencia social y cívica. Generalmente, entendemos el conflicto con una connotación negativa, sin embargo, John Paul Lederach plantea el término de transformación de

conflictos (Lederach, 2009), como un avance cualitativo en el tradicional enfoque de resolución de conflictos, con el que no sólo abarca la resolución de controversias, sino que también avanza hacia un cambio constructivo que trasciende la mera resolución inmediata de un problema. En este sentido, el enfoque transformativo incluye la visión del futuro que queremos construir planteando cambios en la forma actual de relacionamiento. Algo fundamental, si se entiende el ejercicio de la docencia como herramienta para la educación cívica.

Trabajar por la transformación de un conflicto significa ver más allá: “es una forma de mirar, pero también de ver” (Lederach, 2009). Apunta no sólo a mirar la situación actual, sino que también invita a ver más allá y en profundidad, es decir, a tener en cuenta el meollo del problema mirando tanto la situación inmediata, como los patrones de relacionamiento y el contexto en el que se desarrolla el conflicto. Ambas perspectivas se unen a través de un marco conceptual que nos permite obtener un entendimiento del conflicto y elaborar una plataforma que nos permita abordar y transformar el conflicto con un enfoque integral y constructivo.

“La transformación de conflictos es visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales, para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia e incrementan la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y responden a los problemas de la vida real en las relaciones humanas”, define Lederach. El autor ve el conflicto como un cambio que brinda una oportunidad para crecer y alcanzar un mejor conocimiento de nosotros mismos, de las personas con quienes nos relacionamos y de las estructuras sociales en las que estamos inmersos. En este sentido, el conflicto es visto como el motor de cambio que nos permite evolucionar y el enfoque transformativo lo reconoce como una dinámica normal y continua en las relaciones humanas (Lederach, 2009). Por ello, una perspectiva transformadora visualiza el conflicto en su conjunto, desde todas las perspectivas y ángulos.

La perspectiva transformadora engloba una visión holística del conflicto, que se enfoca tanto en la forma en que se afronta el conflicto para reducir la violencia y mejorar la justicia en las relaciones humanas, como en el desarrollo de capacidades para la

construcción de interrelaciones constructivas. Estas interrelaciones alcanzan el ámbito de relacionamiento directo entre personas, así como los cambios sistémicos y estructurales. Para la transformación la pregunta guía es: ¿Cómo acabamos con algo no deseado y construimos algo que sí deseamos? Una cuestión muy adecuada para promover la visión crítica y reflexiva a la que apunta el IB.

Por ello, el autor (Lederach, 2009) señala que la transformación de conflictos considera la paz centrada y arraigada en la calidad de las relaciones (en los ámbitos mencionados anteriormente). Asimismo, el camino hacia la paz requiere de identificar los temas emergentes, el contenido de un episodio del conflicto e ir más allá, hasta identificar sus patrones y causas subyacentes. En este punto, el autor insiste en que se debe abordar el tema de la justicia de manera equitativa y enfocada a producir un cambio sustantivo.

El conflicto promueve el cambio en cuatro dimensiones sobre las cuales la transformación opera a través de la promoción de procesos constructivos. Las cuatro dimensiones sobre las que la transformación de conflictos propone metas orientadas al cambio son:

1. Personal: A través de la cual se persigue reducir al mínimo los efectos negativos del conflicto en las personas, mientras que se potencia el enriquecimiento personal a nivel físico, emocional, intelectual y espiritual.
2. Relacional: Con el objeto de promover el entendimiento mutuo y minimizar una comunicación deficiente. En este plano se trabajan los temores y esperanzas relacionados con los sentimientos y la interdependencia en la relación.
3. Estructural: Estudia y aborda la raíz del conflicto, para (i) promover mecanismos no violentos como forma de resolver las divergencias y (ii) promover estructuras que satisfagan las necesidades humanas básicas y faciliten la participación ciudadana en la toma de decisiones que afectan a su vida.
4. Cultural: Identifica y entiende los patrones culturales que promueven el uso de la violencia como forma de afrontar el conflicto para proponer y construir mecanismos alternativos que apoyen la respuesta y manejo constructivo de los conflictos.

De las metas orientadas al cambio se infiere que la transformación combina tanto la preocupación por el contenido del conflicto, como un interés por el contexto de los

patrones de las relaciones, “puesto que observa que el conflicto está enmarcado en una red y sistema de patrones relacionales.” (Lederach, 2009) En este sentido, la transformación incorpora los enfoques de la resolución de conflictos, pero no se limita a ellos, en tanto que adquiere una visión de largo alcance que trasciende a la limitación de la mirada en las necesidades inmediatas y ofrece una visión ampliada del tiempo en el que localiza problemas y crisis dentro de las relaciones y el contexto social. En palabras del autor, la transformación aborda tanto el episodio (expresión visible del conflicto) como el epicentro (red de patrones relacionales) del conflicto, lo cual nos exige plantear soluciones creativas que aborden los conflictos para su transformación positiva. Para ello, Lederach propone el diseño de una plataforma que promueva el cambio constructivo. Esta plataforma, nos facilita la visualización del panorama de la transformación de conflictos para el desarrollo de la estrategia y la respuesta al conflicto, en un mapa que enfatiza los retos que debemos enfrentar para terminar un conflicto y construir el futuro que deseamos. El mapa nos plantea la visualización del panorama a través de tres puntos de exploración:

1. Situación actual: Identifica el problema inmediato del conflicto, el cual está inmerso en un contexto que responde a los patrones de las relaciones y a las estructuras que, a su vez, están contextualizadas en una historia. En este punto, el potencial para producir el cambio constructivo radica en la capacidad de reconocer, entender y reparar lo que ha sucedido, así como en la disposición para crear nuevas formas de interacción.
2. El horizonte futuro: Este punto de exploración nos ayuda a imaginar el futuro que queremos a través del planteamiento de posibles soluciones que traten los problemas inmediatos que van surgiendo, así como procesos que integren patrones relacionales y estructurales. Este es un proceso abierto y dinámico, que permite la evolución en la formulación de soluciones creativas.
3. Desarrollo de procesos de cambio: Estos responden a la red de necesidades, relaciones y patrones interconectados con las cuatro dimensiones expuestas anteriormente. Este punto de exploración es el más significativo en términos de transformación, en tanto que “el proceso de cambio aborda tanto el contenido del episodio, como los patrones del contexto o epicentro.” (Lederach, 2009)

La plataforma para el cambio se visualiza como una estructura de proceso que es, al mismo tiempo, lineal, en tanto que las cosas cambian de un punto al siguiente, y también

circular. Es circular porque las fases y sus componentes están interconectadas y relacionadas, unas se alimentan de otras y entre sí mismas. El cambio no se produce a la misma velocidad en todas las cosas y, mientras unas avanzan, otras pueden retroceder o incluso colapsar, lo que nos obliga a regresar sobre la mirada holística del conflicto y plantear las adaptaciones necesarias para su adaptación.

El desarrollo de procesos es importante para ofrecer soluciones a problemas inmediatos, sin embargo, desde una perspectiva de transformación es más importante generar que perduren en el tiempo para que “(i) brinden respuestas adecuadas a la inmediata y futura repetición de los episodios del conflicto; (ii) aborden los patrones sistémicos y relacionales más profundos y de largo alcance que producen expresiones del conflicto violentas o destructivas.” (Lederach, 2009)

El autor plantea cinco prácticas personales para la aplicación de la teoría transformativa:

1. Desarrollar la capacidad para ver los problemas presentes como una ventana: ver más allá de los problemas que se presentan, desarrollar la empatía para entender la situación de la otra persona pero sin caer en su círculo emocional y, finalmente, plantear soluciones rápidas que se enfoquen en los problemas emergentes.
2. Desarrollar la capacidad para integrar múltiples marcos temporales: es decir, tener la capacidad de implementar acciones en el corto plazo con una visión estratégica de largo plazo.
3. Desarrollar la capacidad para plantear las energías del conflicto como dilemas: Esta es especialmente importante y quizás unas de más difíciles, en tanto que se necesita un cambio sustancial en la forma como estructuramos nuestro pensamiento. La pregunta clave es: ¿Cómo podemos abordar una cosa y al mismo tiempo construir otra? La clave está en no realizar preguntas que limiten nuestras estrategias.
4. Desarrollar la capacidad para convertir la complejidad en aliada y no en enemiga: Ponerlo en práctica requiere de confianza y perseverancia. Es necesario aprender a simplificar los temas, empezar a resolver las pequeñas contradicciones, atando cabos, para ir poco a poco resolviendo el conflicto.
5. Desarrollar la capacidad de escuchar e incluir las voces de la identidad: Es crucial aprender a escuchar y entender las preocupaciones que subyacen del discurso de

las personas, con énfasis en aquellas que tienen que ver con su identidad. Identidad como personas, como sociedad y vinculada a los sistemas y estructuras que organizan y gobiernan sus relaciones. Para ello, hay que buscar formas pacíficas de interacción que pueden incluir el diálogo entre las partes, desde el reconocimiento y el respeto a los diferentes puntos de vista.

En este último punto surge un elemento clave en la aplicación del enfoque de transformación de conflictos, el diálogo. De acuerdo con Lederach, el diálogo es necesario tanto para crear como para abordar las esferas social y pública donde se construyen las instituciones, las estructuras y los patrones de las relaciones humanas. La transformación negocia tanto las soluciones como las iniciativas de cambio social. Para ello, la participación activa de los actores involucrados durante el proceso es fundamental para alcanzar una solución transformadora.

Este enfoque del conflicto concebido como una oportunidad para transformar la resolución controversias en una nueva interacción positiva entre individuos con intereses aparentemente yuxtapuestos es de especial interés en un entorno educativo para trabajar la competencia social y cívica. Basa su aplicación en la utilización del diálogo como herramienta fundamental por todas las partes para acercar posturas. Si al desarrollo de esta capacidad para dialogar se le suman la concepción del respeto y del reconocimiento expuestos por Sennett y Honneth podría ser posible educar en estos valores universales desde una aplicación ética y libre de carga ideológica.

4. Propuesta didáctica en un contexto IB

En 1962, Robert Leach organizó la Conferencia de Colegios con Vocación Internacional, donde surgió la idea de desarrollar una modalidad de bachillerato con carácter internacional que centrara el foco del proceso del aprendizaje en el estudiante y promoviera una educación con una mentalidad globalizadora (Bachillerato Internacional, 2017). Leach, junto con el apoyo de expertos de reconocido prestigio en el campo de la educación, elaboró una primera propuesta pedagógica para la asignatura de historia contemporánea con el objetivo de fomentar la indagación crítica en los alumnos. Posteriormente, esta pedagogía se integró en todas las asignaturas del Programa del Diploma del IB. En 1968, el Bachillerato Internacional (IB) se reconoció como una organización oficial y comenzó a pilotarse en 12 centros educativos de 12 países diferentes. Actualmente, más de 1 millón de estudiantes se educan con la metodología IB en 150 países con una oferta formativa que incluye 4 programas diferentes, entre ellos, el Programa del Diploma, que es equivalente a los dos cursos de bachillerato del sistema educativo español.

La propuesta didáctica de este estudio va a ser desarrollada en el 2º curso de la asignatura de Historia del IB. Concretamente, en el tema de historia mundial 11: “Causas y consecuencias de las guerras del siglo XX”. De acuerdo con el contenido del programa de estudios del IB, este tema se centra en las causas y consecuencias de los conflictos bélicos ocurridos en el siglo XX. No sólo de las grandes guerras mundiales, sino también de las guerras ocurridas en Europa, como la guerra civil española. Esto nos brinda la oportunidad de plantear la unidad didáctica sobre educación para la ciudadanía a través de la guerra civil española.

El objetivo de aprendizaje apunta a que los alumnos conozcan el período de tiempo de la guerra civil, sus causas y consecuencias y que compren el impacto y las consecuencias sobre la población civil para puedan concientizarse sobre alternativas a la resolución pacífica de conflictos.

La unidad didáctica responderá a los siguientes objetivos generales del IB:

- Desarrollar la comprensión del pasado y un interés duradero por este.
- Desarrollar la comprensión de la historia como disciplina y fomentar la conciencia histórica.

El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB que potenciará esta unidad didáctica se centra en alumnos indagadores, reflexivos, de mentalidad abierta y solidarios. Para lograrlo, se utilizará un enfoque de enseñanza basado en la indagación, diferenciada para las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y centrada en la comprensión conceptual.

La evaluación de la unidad didáctica se realizará en clase con una encuesta doodle, para evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos sobre los datos históricos de la guerra civil, sus consecuencias y el contexto internacional en el que se desarrollará. Se elaborará una redacción individual que también se evaluará. El objetivo de la evaluación apunta a (i) demostrar conocimientos históricos detallados, pertinentes y precisos y (ii) formular argumentos claros y contundentes.

La unidad didáctica se organiza en torno a una pregunta de indagación: ¿Qué consideras que representa la obra de Picasso y en a qué contexto histórico responde? Para ayudar a responder la pregunta de indagación, se trabajarán los conceptos de guerra, dictadura y víctimas.

La unidad didáctica se organiza en torno al ciclo de aprendizaje del IB relativo a la indagación – acción – reflexión y se estructura en 4 sesiones de aprendizaje de 55 minutos cada una.

Actividad	¿De qué manera esta actividad ayudará a responder la pregunta de indagación?	Habilidad que se desarrolla	Materiales que se necesitan
Sesión 1 - INDAGACIÓN Proyección del Cuadro de Picasso “Guernica”: Indagación de los alumnos guiada por el profesor para contextualizar la obra de arte en la Guerra Civil e el impacto de la guerra sobre la población civil. Trabajo individual: Proyección vídeo cronología Guerra Civil. Los alumnos anotarán las fechas, datos sobre el impacto humanitario de la guerra y el contexto internacional en el que se desarrolla. Trabajo en grupos de 4: los alumnos buscan información online para elaborar una línea de tiempo de guerra civil. Puesta en común de cada grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los hechos más relevantes de la Guerra civil. Ubicarla en la línea temporal. • Comprender el impacto y consecuencias de la guerra para la población civil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento • Comunicación • Investigación 	Proyector Obra de arte Video
Sesión 2 - ACCIÓN La clase se divide en grupos de 4: Visión del video: “Bombardeo de Guernica”.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la magnitud humanitaria de la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Social • Comunicación 	Bombardeo de Guernika Video completo

<p>Cada grupo: Anota y responde: ¿Qué versiones del mismo hecho ofrecen los diferentes noticieros? ¿Cuál es la versión de las víctimas?</p> <p>Exposición en clase de cada grupo</p> <p>Visión del vídeo de testimonio de Primo Levy. Debate en clase sobre las siguientes preguntas: ¿Qué visión aporta Primo Levy sobre el hecho histórico? ¿Es historia, memoria o una combinación de ambas?</p> <p>Trabajo en grupos: Búsqueda de documentación que evidencie testimonios de víctimas de la guerra civil española.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitará también la contextualización histórica con los estados totalitarios del siglo XX. 		<p>Papelógrafo</p> <p><u>Primo: 1st Day in Auschwitz</u></p>
<p>Sesión 3 - ACCIÓN</p> <p>Trabajo en grupos de 4:</p> <p>Cada grupo leerá un artículo relevante que ofrece diferentes perspectivas de la Guerra Civil. Anotará la idea principal de cada texto y la expondrá en clase aportando su visión con argumentos y contraargumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el impacto y consecuencias de la guerra para la población civil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento • Comunicación • Investigación 	<p>Artículos:</p> <p><u>Disculpas de Alemania</u></p> <p><u>Los años del hambre</u></p> <p><u>El abrazo de Guernica</u></p> <p><u>Matanza Paracuellos</u></p> <p><u>La historia más triste de la historia</u></p>

Sesión 4 - REFLEXIÓN

La reflexión en clase se realiza a través del análisis de la obra de Picasso, la proyección de los vídeos y lectura de los textos. Adicionalmente, se solicitará a los alumnos que elaboren una redacción en casa que incluya los datos históricos y una reflexión libre sobre las consecuencias de la Guerra Civil.

Adicionalmente, los alumnos cuentan con la lectura del siguiente libro: “Historia mínima de la guerra civil española” del historiador Enrique Moradiellos.

Como tarea en casa, el alumno elaborará una redacción que contenga los siguientes puntos:

1. Resumen de la guerra civil desde un punto de vista histórico.
2. Reflexión personal y libre sobre el respeto, la verdad y la reconciliación como actitudes para resolver conflictos de forma pacífica.

- Conocer los hechos más relevantes de la Guerra civil. Ubicarla en la línea temporal.
- Comprender el impacto y consecuencias de la guerra para la población civil.

- Pensamiento
- Comunicación
- Investigación

Lectura del libro Historia Mínima de la Guerra Civil Española, de Enrique Moradiellos García.

5. Unidad didáctica en un contexto LOMCE

Como se ha expuesto a lo largo de este estudio, la LOMCE apuesta por un enfoque metodológico integrador de la educación para la ciudadanía en el currículo regular de las materias básico. Dado que no existe una orientación clara en la legislación sobre cómo integrar la competencia social y ciudadana, a continuación se expone una propuesta que aúna tanto la enseñanza de la historia, como la educación cívica, a través del estudio de la Guerra Civil española.

1. Justificación

El estudio de la historia nos ofrece una oportunidad excepcional no sólo para comprender cómo hemos llegado hasta donde estamos, sino también para conocer quiénes somos y qué valores podemos potenciar para construir una ciudadanía próspera y solidaria que conviva en paz, desde el respeto y aceptación de la diversidad.

La Unidad Didáctica se inserta en el Currículo de Navarra relativo a Historia de España, que se imparte en 2º de Bachillerato, de la siguiente forma:

Curso	2º Bach
Materia	Historia de España
Bloque 10	La II República. La Guerra Civil en un contexto de crisis internacional
Unidad	La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución de las dos zonas; las consecuencias de la guerra
Criterios de evaluación	3. Analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas.
Estándares de aprendizaje	3.1 Especifica los antecedentes de la Guerra Civil. 3.2 Relaciona la Guerra Civil española con el contexto internacional.

	<p>3.3 compara la evolución política y la situación económica de los dos bandos durante la guerra.</p> <p>3.4 Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra.</p> <p>3.5 sintetiza un esquema las grandes fase de la guerra desde el punto de vista militar.</p>
--	--

La UD va a trabajar el aprendizaje de la Guerra Civil, su origen y consecuencias, desde una perspectiva histórica y cívica, profundizando en las consecuencias humanitarias del conflicto, así como del inicio de la dictadura franquista, sobre la población civil. Desde este punto de vista, como expresado inicialmente, la historia se plantea como una oportunidad excepcional para que el alumno comprenda que los hechos históricos pueden tener varias perspectivas, pero que las víctimas civiles no entienden de colores ni bandos, así como las consecuencias que conllevan los conflictos armados como herramientas para zanjar diferencias. La historia de nuestro país demuestra que la violencia de cualquier tipo no lima asperezas.

La Unidad Didáctica comenzará en la clase posterior a la explicación de la Segunda República “como solución democrática al hundimiento del sistema político de la Restauración, enmarcándola en el contexto internacional de crisis económica y conflictividad social”, como queda recogido en el BOE de 3 de enero de 2015.

2. Objetivo didáctico

El objetivo didáctico apunta a conocer el período de tiempo de la Guerra Civil, para comprender el impacto y consecuencias de la guerra sobre la población civil y concientizarse sobre la importancia de los procesos de reconciliación para conseguir una convivencia cívica y solidaria.

En este sentido, el alumno comprenderá las causas y consecuencias de la Guerra Civil española con una perspectiva histórica y de educación cívica, sensibilizando al alumno sobre la importancia de la reconciliación, el poder del respeto y el valor de la verdad para subsanar heridas del pasado. Otros conceptos muy ligados a estos son el perdón, la justicia y la responsabilidad.

Para cumplir la parte del objetivo cívico, se tomará como ejemplo el proceso de reconciliación emprendido en Guernica, como pasaje histórico de ataque directo a la población civil en alianza con el ejército nazi.

1. Objetivos

1. Especificar los hechos históricos más importantes desde la sublevación militar hasta la conclusión de la guerra a través de un esquema con las grandes fases de la guerra desde un punto de vista militar.
2. Conocer las consecuencias de la guerra, desde los costes humanos de la Guerra, económicos, sociales hasta los inicios de la represión franquista.
3. Relacionar la Guerra Civil española con el contexto internacional.
4. Concientizar sobre el poder del diálogo, el respeto y la reconciliación como herramientas para la construcción de paz que ofrecen una alternativa de resolución de conflictos no violenta.
5. Entender que para comprender la historia necesitamos de varias perspectivas, incluida la versión de las víctimas, y de varias disciplinas, como la literatura, el arte o la geografía.

2. Contenidos

Contenidos conceptuales.

1. El Frente Popular: las primeras actuaciones del gobierno de la II República, la preparación del golpe militar.
2. La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra.
3. Las consecuencias de la guerra, humanas, económicas y sociales.
4. La dimensión internacional del conflicto, apoyo del bloque fascista internacional y del bloque soviético.
5. Franquismo, fascismo y nazismo: La represión franquista tras la derrota de la República.

Recursos de aprendizaje:

1. Obra de arte:
 - a. [Guernica de Picasso](#)
2. Línea de tiempo en el mapa de España (a construir junto con los alumnos)
3. Vídeos
 - a. [Guerra Civil española](#)
 - b. [Bombardeo de Guernica \(versión corta\)](#)
 - c. [Consecuencias de la Guerra y Franquismo sobre la población civil](#)
 - d. [Franco Vive](#): diferentes perspectivas sobre el franquismo.
 - e. [Franquismo](#): para introducir el tema posterior a la Guerra Civil
4. Textos periodísticos:
 - a. [1937-2017: el abrazo de Gernika](#)
 - b. [Gesto con las víctimas](#)
 - c. [Disculpas de Alemania](#)
 - d. [Represaliados después del 39](#)
 - e. [La historia más triste de la historia](#)
5. Bibliografía:
 - a. Libro de texto
 - b. Moradiellos, Enrique: “Historia Mínima de la Guerra Civil Española”. Ed Turner, 2016.

Recursos para educación cívica:

1. Vídeos:
 - a. [Respeto: Parlamento Cívico](#)
 - b. [Verdad: Parlamento Cívico](#)
 - c. [Justicia: Parlamento Cívico](#)
 - d. [Responsabilidad: Parlamento Cívico](#)

2. Bibliografía:

- a. Sennett, Richard: “El respeto sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual”, Ed. Anagrama, Barcelona, 2003.
- b. Honneth, Axel: “El reconocimiento como ideología”. Revista ISEGORIA, N° 35, 2006.
- c. Du Toit, André: “ Los fundamentos morales de las comisiones de verdad. La verdad como reconocimiento y la justicia como recognition. Principios de la justicia transicional en la práctica de la comisión de la verdad y reconciliación (CVR) sudafricana”, Departamento de estudios políticos, UCT.
- d. Parlameneto Cívico: “Educar el carácter cívico”. Ed. Esprinta, 2016.

Contenidos actitudinales:

1. Valorar el respeto, la justicia y el diálogo como herramienta de resolución de conflictos.
2. Reconocer y aceptar la diversidad humana como signo de tolerancia y factor que enriquece la sociedad con una interacción positiva desde el respeto al otro.
3. Valorar la democracia como sistema político rechazando cualquier tipo de totalitarismo.
4. Entender que la historia tiene diferentes lecturas y perspectivas y valorar la importancia de reconstruirla teniendo en cuenta la versión de las víctimas.

3. Metodología

La Unidad Didáctica se realiza en una semana lectiva, en 4 clases de 55 minutos por sesión. Se añade una 5ª sesión de evaluación.

La clase tiene 28 alumnos. Los alumnos tendrán trabajo individual, por parejas y en grupos de cuatro personas. En este último caso el aula contará con 7 grupos.

El aula cuenta con material audiovisual, como proyector, pantalla y sistema de sonido.

Adicionalmente se contará con papelógrafos y bolígrafos para los trabajos en grupo.

El profesor utilizará herramientas TIC para las presentaciones en PPP y acceso a internet para la proyección de vídeos. Adicionalmente, llevará a clase impresos los materiales de lectura, así como resúmenes de las lecturas de Honneth, Senneth y Du Toit, a los que acompañará la obra completa para consulta y trabajo individual del alumno.

A lo largo de las sesiones se fomentará el trabajo cooperativo, el diálogo entre compañeros, la comunicación oral a través de las exposiciones, así como la reflexión personal.

4. Evaluación y Recuperación

Los criterios de evaluación corresponden con los estándares de aprendizaje de la materia:

- 3.1 Especifica los antecedentes de la Guerra Civil.
- 3.2 Relaciona la Guerra Civil española con el contexto internacional.
- 3.3 compara la evolución política y la situación económica de los dos bandos durante la guerra.
- 3.4 Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra.
- 3.5 sintetiza un esquema las grandes fase de la guerra desde el punto de vista militar.

Educación cívica:

Adicionalmente, desde el punto de vista de la educación cívica, se valorará la comprensión del alumno, con énfasis, en su propia explicación sobre los valores de respeto, verdad y reconciliación.

Instrumentos de evaluación:

1. Participación y actividades de clase.
2. Redacción individual.
3. Examen.

Criterios de calificación:

1. 20% participación y actividades en clase.
2. 30% redacción individual.
3. 40% examen.
4. 10% actitud diaria en clase.

5. Competencias básicas

1. **Competencia lingüística:** Se desarrollará el lenguaje como herramienta para la comunicación oral y escrita que facilite la comprensión de la realidad histórica, las diferentes perspectivas del hecho histórico y los conceptos clave, a través de la definición de conceptos como democracia, golpe de estado, dictadura, guerra civil, respeto, justicia, verdad y responsabilidad
2. **Conciencia y expresiones culturales:** Comprender el arte como forma de expresión sobre los hechos históricos, con el análisis de la obra de Picasso.
3. **Competencia digital:** uso de las TICs como herramienta de análisis de la Historia: Los alumnos buscarán los artículos periodísticas en internet para ser analizados por grupos y utilizarán Youtube para la proyección de vídeos, después de una explicación por parte del profesor sobre la identificación de medios fiables.
4. **Competencia social y ciudadana:** habilidad para comprender la realidad social actual a través de la historia y la educación cívica: con la identificación y análisis de los valores propuestos.

5. **Competencia para aprender a aprender:** a través de herramientas y metodologías, como ejemplos, la flipped classroom de la primera sesión que partirá de los conocimientos previos del alumno. Aprenderá a seleccionar información y transformar en conocimiento, así como a elaborar materiales de estudio, por ejemplo, con la construcción de la línea de tiempo en el mapa de España.
6. **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** Espíritu de superación tanto en el ámbito académico como personal, incentivando la utilización de recursos de forma creativa y la habilidad de negociación para llegar a consensos sobre las ideas que se compartan en clase.
7. **Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:** Se ubicará en el mapa de España los hechos más destacados de la Guerra Civil para completar el conocimiento que nos aporta la historia.

8. Sesiones

SESION 1: La Guerra Civil			
Actividad / Tiempo	Dinámica	Relación O. Aprendizaje	Materiales
<p>La primera sesión parte desde la indagación para activar los conocimientos previos del alumnado.</p> <p>Se proyecta la obra de arte de Picasso “Guernica”: Indagación de los alumnos guiada por el profesor para contextualizar la obra de arte en la Guerra Civil y su representación sobre el impacto de la guerra sobre la población civil.</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p> <p>Explicación del profesor: Causas y desarrollo de la Guerra Civil con una breve introducción para recordar el contexto de la II República en el que se gestó aprendido en la clase previa.</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>Activar conocimientos previos</p> <p>Flipped Classroom</p>	<p>Especificar los hechos históricos más importantes desde la sublevación militar hasta la conclusión de la guerra a través de un esquema con las grandes fases de la guerra desde un punto de vista militar.</p>	<p>Proyector</p> <p>Obra de arte: Guernica</p> <p>Vídeo: Historia de la Guerra Civil</p>

<p>Proyección del vídeo: Historia de la Guerra Civil en 7 minutos</p> <p>La clase se divide en grupos de 4. Cada grupo de una cronología de la guerra civil a partir del vídeo que ubicará en un mapa de la península ibérica. Deben acordar la fecha de inicio, cierre, destacar al menos 6 acontecimientos relevantes desde el punto de vista militar y 2 ataque contra la población civil, 1 del bando republicano (Paracuellos) y 1 del bando insurgente (Guernica). Identificará también los apoyos internacionales que tuvieron insurgentes y republicanos.</p> <p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Puesta en común sobre los apoyos exteriores y la cronología de la guerra en el mapa de España con la guía del profesor, que cada alumno terminará como tarea en casa.</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p>		<p>Relacionar la Guerra Civil española con el contexto internacional.</p> <p>Conocer las consecuencias de la guerra, desde los costes humanos de la Guerra, económicos, sociales hasta los inicios de la represión franquista.</p>	
---	--	--	--

SESION 2: Consecuencias de la guerra			
Actividad / Tiempo	Dinámica	Relación O. Aprendizaje	Materiales
<p>La sesión empieza con la pregunta: ¿Qué aprendimos en la clase anterior?</p> <p>El profesor apunta en la pizarra las ideas que surgen de la clase y corrige si es necesario.</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p> <p>Actividad 1: La clase se divide en grupos de 4:</p> <p>Vídeo bombardeo Guernica</p> <p>Cada grupo recibe una ficha preparada por el profesor con las siguientes preguntas: ¿Qué versiones del mismo hecho ofrecen los diferentes noticieros? ¿Cuál es la versión de las víctimas? ¿Por qué es necesario escuchar a las víctimas?</p> <p>Visión del video: “Bombardeo de Guernica” (7:30 minutos)</p> <p>Tras la visión del video habrá una puesta en común en clase para recoger las diferentes visiones.</p>	<p>Recordar lo aprendido</p> <p>Cada grupo prepara:</p> <p>3 ideas sobre el vídeo</p> <p>2 preguntas</p> <p>1 metáfora</p>	<p>Conocer las consecuencias de la guerra, desde los costes humanos de la Guerra, económicos, sociales hasta los inicios de la represión franquista.</p> <p>Relacionar la Guerra Civil española con el contexto internacional.</p>	<p>Vídeo:</p> <p><u>Bombardeo de Guernica (versión corta)</u></p> <p><u>Consecuencias de la Guerra y Franquismo sobre la población civil (parcial 3 minutos)</u></p>

<p>Tiempo: 25 min.</p> <p>Actividad 2:</p> <p>Visión del vídeo para introducir las consecuencias de la guerra y la dictadura con énfasis en las consecuencias humanitarias.</p> <p>El profesor expone las consecuencias humanitarias, económicas y sociales de la Guerra Civil y del inicio de la dictadura.</p> <p>20 minutos.</p> <p>Explicación de la tarea a realizar en casa: lectura del artículo del historiador Enrique Moradiellos publicado en el País.</p> <p>5 minutos</p>	<p>El alumno elabora en casa un resumen de 1 hoja en el que escoge 1 cita del texto, 2 párrafos de resumen y 1 párrafo de crítica.</p>	<p>Entender que para comprender la historia necesitamos de varias perspectivas, incluida la versión de las víctimas, y de varias disciplinas, como la literatura, el arte o la geografía.</p>	<p>Lectura en casa:</p> <p>Uso y abuso de la guerra civil</p> <p>Formato de ficha para resumen</p>
--	--	---	--

SESION 3: El Respeto			
Actividad / Tiempo	Dinámica	Relación O. Aprendizaje	Materiales
<p>La sesión empieza con la pregunta: ¿Qué aprendimos en la clase anterior?</p> <p>5 minutos</p>	Recordar lo aprendido	Concientizar sobre el poder del diálogo, el respeto y la reconciliación como herramientas para la construcción de paz que ofrecen una alternativa de resolución de conflictos no violenta.	Argumentario para el profesor a partir de la bibliografía.
<p>El profesor apunta las respuestas de los alumnos en la pizarra y da pie para debatir sobre el artículo de Enrique Moradiellos y resaltar la central.</p> <p>10 minutos</p>			Videos: <u>Respeto: Parlamento Cívico</u>
<p>Explicación del profesor: Explica el respeto y la reconciliación a partir de los autores expuestos en la bibliografía y hace una conexión de los términos en yuxtaposición al uso de la violencia (guerra y represión) como forma de resolver diferencias entre iguales.</p> <p>15 minutos</p>	Rutina CSI: Cada alumno escoge un Color, un Símbolo y una imagen sobre su comprensión de	Entender que para comprender la historia	

<p>Actividad 1: Trabajo individual. Los alumnos ven el vídeo de Respeto del Parlamento Cívico. Como trabajo individual elaboran un CSI sobre el concepto de respeto. Después lo comentan por parejas.</p> <p>Puesta en común en clase sobre actitudes respetuosas vs actitudes no respetuosas en relación con lo visto hasta el momento sobre el tema de la Guerra Civil.</p> <p>25 minutos</p> <p>Explicación de la tarea a realizar en casa: lectura del artículo Axel Honneth.</p> <p>5 minutos</p>	<p>Verdad y sobre su comprensión de Respeto.</p> <p>El alumno elabora en casa un resumen de 1 hoja en el que escoge 1 cita del texto, 2 párrafos de resumen y 1 párrafo de crítica.</p>	<p>necesitamos de varias perspectivas, incluida la versión de las víctimas, y de varias disciplinas, como la literatura, el arte o la geografía.</p>	<p>Artículo Axel Honneth, Reconocimiento como ideología</p> <p>Formato de ficha para resumen</p>
--	---	--	--

SESION 4: Verdad y Reconciliación			
Actividad / Tiempo	Dinámica	Relación O. Aprendizaje	Materiales
<p>La sesión empieza con la pregunta: ¿Qué aprendimos en la clase anterior?</p> <p>5 minutos</p>	<p>Recordar lo aprendido</p>	<p>Concientizar sobre el poder del diálogo, el respeto y la reconciliación como herramientas para la construcción de paz que ofrecen una alternativa de resolución de conflictos no violenta.</p>	<p>Argumentario para el profesor a partir de la bibliografía.</p>
<p>El profesor apunta las respuestas de los alumnos en la pizarra y da pie para debatir sobre el artículo de Honneth, introduciendo el concepto de reconciliación y conectándolo con la verdad y el poder del perdón para construcción una convivencia pacífica y cívica utilizando ejemplos de otros contextos, como el caso de Alemania.</p> <p>15 minutos</p>	<p>Rutina CSI: Cada alumno escoge un Color, un Símbolo y una imagen sobre su comprensión de Verdad y</p>	<p>Entender que para comprender la historia necesitamos de varias perspectivas, incluida la versión de las víctimas, y de varias disciplinas,</p>	<p>Artículo Axel Honneth, Reconocimiento como ideología</p> <p>Vídeo: <u>Verdad: Parlamento Cívico.</u></p> <p><u>Documentación adicional para la redacción:</u></p> <p>Prefacio del libro “Historia Mínima de la Guerra Civil</p>
<p>Actividad: Trabajo individual. Los alumnos ven el vídeo de Verdad del Parlamento Cívico. Como trabajo individual elaboran un CSI sobre el concepto de verdad. Después lo comentan por parejas.</p>			

<p>Puesta en común en clase sobre la verdad y su aplicación práctica en los casos de ataques sobre la población civil.</p> <p>20 minutos</p> <p>Explicación del profesor: Repaso a los conceptos de respeto, verdad y reconciliación y su interconexión en la educación cívica.</p> <p>Explicación del trabajo en casa: Elaborar una redacción que contenga 2 partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Resumen de la guerra civil desde un punto de vista histórico. 4. Reflexión personal y libre sobre el respeto, la verdad y la reconciliación como actitudes para evitar conflictos violentos. 	<p>sobre su comprensión de Respeto.</p>	<p>como la literatura, el arte o la geografía.</p>	<p>Española”, Enrique Moradiellos García, 2016.</p> <p>La naturaleza del franquismo</p> <p>Datos de la Guerre Civil española</p> <p>Franco Vive: Video documental sobre visiones de Franco y la dictadura</p> <p>https://youtu.be/C3xVzbJ34aw</p>
--	---	--	--

9. Evaluación

La nota final tendrá en cuenta la evaluación continua en términos de participación/actividades de clase (20%) y la actitud diaria en clase (10%)

Los criterios para la evaluación de la redacción serán los siguientes:

	SOBRESALIENTE	NOTABLE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
UTILIZACIÓN DE DOCUMENTACIÓN ADICIONAL	Recoge, relaciona y cita correctamente y con propiedad al menos 4 varias fuentes de información documental, de las cuales 2 son diferentes a las vistas en clase	Recoge, relaciona y cita correctamente y con propiedad al menos 2 varias fuentes de información documental, de las cuales 1 es diferente a la vista en clase	Recoge al menos 2 fuentes de información y las cita correctamente.	No recoge fuentes de información.
REFLEXIÓN Y UTILIZACIÓN DE CONCEPTOS SOBRE VERDAD, RESPETO Y RECONCILIACIÓN	Utiliza los conceptos aprendidos, los define con sus propias palabras y con una visión crítica argumentada citas de autores relevantes.	Utiliza los conceptos aprendidos, los define con sus propias palabras y se apoya en autores relevantes.	Utiliza los conceptos aprendidos y es capaz de explicarlos.	No explica con claridad los conceptos aprendidos.

REDACCIÓN DATOS HISTÓRICOS	Expone de forma clara, precisa y con rigor los hechos históricos, los contextualiza a nivel internacional y argumenta precedentes y consecuencias	Expone de forma clara, precisa los hechos históricos argumentando precedentes y consecuencias.	Expone de forma clara, precisa los hechos históricos	No expone de forma clara y lógica los hechos históricos

Preguntas de examen:

1. Describe las causas y actores participantes, incluidos los apoyos internacionales de la Guerra Civil española. (2,5 puntos)
2. Indica cuándo y dónde empezó la guerra y cuándo y dónde terminó. Elige dos batallas militares, ubícalas en la línea de tiempo y argumenta qué te hace pensar que fueron relevantes. (2,5 puntos)
3. Se ofrece al alumno la imagen del cuadro del Guernica. ¿A qué hecho histórico se refiere la obra de arte? ¿Qué representa? (2 puntos)
4. ¿Qué sistema de gobierno existía antes de la Guerra Civil? ¿Qué sistema se instauró tras el fin de la guerra? Explica al menos dos diferencias fundamentales entre ambos. (1 punto)
5. Elige uno de los siguientes valores: Verdad, respeto o reconciliación. Escoge un Color, un Símbolo y una Imagen con las que identificas el valor seleccionado. Argumenta tu elección de color, símbolo e imagen. (2 puntos).

Conclusión

Casi tres años de Guerra Civil fueron precedidos por 40 años de dictadura. En otros más de 40 años de democracia, a día de hoy, España no ha emprendido un proceso de reconciliación, con las consecuencias que ello conlleva. La división social y política de hace casi un siglo permea hasta nuestros días con los ecos ideológicos de republicanos y franquistas. De nada sirve conjeturar sobre justificaciones de cualquier índole ideológico referentes a los hechos históricos, pues existe un consenso universal sobre lo que es un golpe de Estado y lo que significa una dictadura. Sin embargo, España trasgrede con la apología del franquismo hasta nuestra historia más inmediata (Pascual, 2017).

Así, la falta de un proceso de reconciliación, no sólo de la Guerra Civil, sino también de cuatro décadas de dictadura, es un vacío en el constructo social español. Es un bumerang que reabre cicatrices que no han sido subsanadas y, por tanto, impiden evolucionar en clave de respeto. Como se ha visto, la memoria histórica ayuda a concluir procesos de reconciliación de forma exitosa. Aquella es “una tarea imprescindible para lograr que el conocimiento histórico desapasionado se convierta en fundamento de una convivencia social equilibrada y libre de hipotecas legadas del pasado”, como recoge Enrique Moradiellos (Moradiellos, 2005)

La violencia es violencia, no entiende de ideologías de izquierdas o derechas, aunque se ampare en ellas para justificar el asesinato y la represión social, ya sea de la dictadura franquista o del terrorismo que ha sufrido este país. Para que el pasado no persista en el presente, la reconciliación y conocimiento desapasionado de la historia son necesarios.

La reconciliación es el fin último de los procesos de resolución de conflictos y la herramienta básica para sentar las bases que apunten al esclarecimiento de los hechos, el reconocimiento de las víctimas y su reparación, la sanción de los perpetradores y la construcción de la memoria histórica. Es una pieza fundamental para construir un futuro de visión conjunta que evite que los crímenes de lesa humanidad vuelvan a ocurrir bajo el amparo y justificación de un régimen dictatorial.

Y, ¿a qué nos referimos con crímenes de lesa humanidad? La definición de crimen de lesa humanidad recogida en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional comprende las conductas tipificadas como asesinato, exterminio, deportación o desplazamiento forzoso, encarcelación, tortura, violación, prostitución forzada, esterilización forzada, persecución por motivos políticos, religiosos, ideológicos, raciales, étnicos u otros definidos expresamente, desaparición forzada, secuestro o cualquier acto inhumano que cause graves sufrimientos o atente contra la salud mental o física de quien los sufre, siempre que dichas conductas se cometan como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque. (Estatuto, 1998)

Desafortunadamente, más de uno de estos crímenes fueron perpetrados durante la guerra civil por ambos bandos – más allá de quién ostentaba el poder legítimo y quién perpetró el golpe de Estado, los muertos son muertos y el derecho a la vida no entiende de ideologías – y durante la dictadura franquista. Ante esto, surgen nuevas cuestiones. Entre ellas, ¿cómo reconciliamos una sociedad dividida, oprimida e históricamente enfrentada?

Karlos Pérez de Armiño plantea que: “la reconciliación es un proceso de la propia sociedad afectada por la guerra que implica el reconocimiento mutuo de los daños causados, el arrepentimiento y compromiso a no repetirlos, la reparación de agravios pasados (aunque no la venganza), la superación de los traumas, la creación de unas nuevas relaciones sociales y, en definitiva, un cambio en las percepciones mutuas y las actitudes hacia el otro. Por consiguiente, requiere un tránsito desde los sentimientos de desconfianza, hostilidad y odio hacia los de respeto, confianza, solidaridad, armonía, participación y desarrollo compartido.” (Pérez de Armiño, 2002)

Esta definición contempla dos conceptos clave para comenzar la construcción de paz en una sociedad posbélica y profundamente dividida. Estos conceptos básicos son el respeto y el reconocimiento. ¿Hemos interiorizado estos conceptos como sociedad española? ¿El proceso de transición de la dictadura a la democracia trabajó suficientemente el reconocimiento y el respeto a las víctimas de las dictadura?

Si bien la dictadura satisfizo las necesidades restaurativas de las víctimas propias, el reconocimiento y restauración de las víctimas del franquismo es una asignatura pendiente: “Es indigno no ayudar a los familiares actuales a localizar los restos de sus antepasados enterrados en fosas anónimas. Porque las otras víctimas de la violencia republicana (...) ya tuvieron su restitución oficial, sus muertes reconocidas, sus tumbas honradas, sus deudos gratificados. Se trata, en esencia, de una mera cuestión de justicia equitativa.” (Moradiellos, 2005)

Según plantea Richard Sennett, el respeto es fundamental a la experiencia de las relaciones sociales y del yo (Sennett, 2006). El respeto pasa por una aceptación mutua de las diferencias que necesitan ser reconciliadas entre los diversos grupos sociales – “rojos” y “azules” –. En un contexto de post-conflicto, el respeto a las víctimas, sus derechos y necesidades es fundamental.

El respeto también tiene un carácter propio, entendido como la creación de las condiciones necesarias para que las víctimas puedan recuperar el respeto en sí mismas tras un período de agravios y vejaciones. En este sentido, André du Toit expone que la confianza básica en sí mismo es una pre-condición para que una comunidad humana pueda auto-realizarse: “Las clases de falta de respeto moral involucradas en las degradaciones personales fundamentales o en las graves violaciones a los derechos humanos, tales como la tortura y la violación representan, en este sentido, asaltos a la confianza básica en sí mismo.” (Du Toit, 2000)

Por ello, estrechamente ligado al respeto planteado por Sennett, encontramos la noción de reconocimiento de Axel Honneth que enfatiza un carácter moral a la falta de respeto y, de acuerdo con los planteamientos de Du Toit, se corresponde con los tres componentes que involucran la concepción de justicia transicional como reconocimiento, o justicia equitativa como referida por Moradiellos: (i) confianza en sí mismo, (ii) el respeto moral a sí mismo, y (iii) la auto-estima reconocida socialmente.

En este contexto, y siguiendo los planteamientos de Honneth, la justicia juega un papel clave en otorgar dignidad a las personas con base a la concepción del deber-ser kantiano, fundamentado en la dignidad humana universal, que trata de regresar a la

víctima al status quo existente en la situación anterior al conflicto y posibilita a los individuos relacionarse de manera positiva con los otros y con el Estado.

Esa dignidad implica otorgar respeto y reconocimiento como pilar fundamental para que el individuo recupere no sólo la confianza en sí mismo, sino también en las instituciones democráticas; por lo que el Estado deberá implementar los recursos legales disponibles, de acuerdo con la ley, para que, en definitiva, se pueda restaurar el orden democrático, los principios del Estado de Derecho y recuperar la confianza de la ciudadanía en el Estado.

La políticas en reconciliación pueden tener diferentes enfoques en la aplicación de la justicia. Se puede implementar una justicia de carácter retributivo, restaurativo o una mezcla entre ambas. Lo que no es positivo para el futuro de una sociedad, es no hacerlo. Ello deja la puerta abierta a la manipulación sociopolítica de la historia. Como la vivimos hoy en día.

Por lo expuesto anteriormente, el respeto y el reconocimiento son la base para la construcción de una nueva cohesión social, de una nueva identidad que debe lograrse a través de un equilibrio entre la justicia y la verdad, es decir, entre lo retributivo y lo restaurativo. Son pues el principio de un proceso de reconciliación que restaure la dignidad de las víctimas y sus familias y que tenga en cuenta el esclarecimiento de la verdad, la restauración de la justicia y la posibilidad del perdón a través de la reconstrucción de la memoria, el arrepentimiento de los perpetradores y la reparación y rehabilitación de la víctima.

Éstos son conceptos universales y, como hemos visto en este estudio, su enseñanza es posible en un currículo escolar propio de educación para la ciudadanía con base a estudios y perspectivas de diferentes autores para que el alumno puede desarrollar una capacidad crítica informada y formarse su propia visión y opinión.

La educación, y más concretamente la enseñanza de la historia, se ha utilizado en numerosas ocasiones para adoctrinar las mentes de las nuevas generaciones (Párraga Pavón, 2010). No se trata de que los alumnos adopten una u otra opinión, sino de exponer los hechos libre de cualquier posicionamiento por parte del docente, y de explicar

diferentes perspectiva para el alumno pueda construir su propia visión, siempre desde el respeto y el reconocimiento.

En una educación combinada entre historia y educación para la ciudadanía parece necesario transmitir que, si algo nos ha enseñado la historia, es que la violencia, lejos de resolver las diferencias entre las partes, sólo genera más odio en un bucle interminable y estéril que es necesario romper a través del diálogo y la resolución pacífica y amigable de controversias entre las partes, para facilitar una convivencia pacífica en un ambiente de respeto y reconocimiento a las diferentes formas de pensamiento y actuación que tienen cabida en un contexto democrático.

Finalmente, los ejemplos expuestos de unidades didácticas centradas en la enseñanza de la guerra civil española con un componente de educación para la ciudadanía muestran que es posible responder al planteamiento metodológico de la LOMCE e integrar el desarrollo de la competencia social y cívica a través del estudio de la historia con un énfasis particular en valores democráticos y constitucionales.

En mi experiencia durante el prácticum realizado con este master ha sido posible introducir la reflexión en valores universales, siempre en línea con el proyecto educativo del centro y tras realizar las consultas pertinentes, a través de preguntas abiertas a los alumnos y permitiendo que éstos reflexionen y saquen sus propias conclusiones. El centro educativo y el personal docente se muestran abiertos a incorporar estos temas, pero quedan retos importantes que superar. En las clases de IB la tarea fluye con mayor agilidad, tanto por la metodología de aprendizaje como por el número de alumnos por aula (16), sin embargo, en un contexto LOMCE, que observa entre 28 y 30 alumnos por clase, la tarea se torna más compleja.

Bibliografía

- Améry, J. (2013). *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Barcelona: Pre-textos.
- Arbués, E. (2012). "Presente y futuro de la educación para la ciudadanía en Europa". *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 85-106.
- Bachillerato Internacional, H. (2017). "Historia del IB". Obtenido de www.ibo.org: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf> Extraído el 3 de mayo de 2019
- Bachillerato Internacional. *Organización del Bachillerato Internacional*. Obtenido de IBO: www.ibo.org Extraído el 12 de mayo de 2019
- Du Toit, A. (2000). "Los Fundamentos Morales de las Comisiones de Verdad La Verdad como Reconocimiento y la Justicia como Recognition*: Principios de la Justicia Transicional en la Práctica de la Comisión de Verdad y Reconciliación (CVR) Sudafricana". Princeton: Departamento de estudios políticos.
- Elósegui Itxaso, M. (2011). "La legislación vigente sobre la asignatura de educación política en las escuelas alemanas". *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, 71-109.
- Estatuto, d. R. (1998). "Estatuto de Roma". Obtenido de Naciones Unidas: [https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf) Extraído el 4 de junio de 2019
- Eurydice, L. e. (2017). <https://publications.europa.eu/>. Obtenido de Eurydice: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es>
- González-Simancas, J. y Carbajo López, F. (2010). *Tres Principios de la Acción Educativa*. Pamplona: EUNSA.
- Honneth, A. (2006). "El reconocimiento como ideología". *Isegoría*, N° 35, 129-150.
- Lacalle Noriega, M. (2007). "¿Educación para la ciudadanía o ingeniera social?". *Universidad Francisco de Vitoria*. Madrid: Gráficas Arias Montano, S.A.
- Lederach, J. P. (2009). *El Pequeño Libro de la Transformación de Conflictos*. Intercourse: Good Books.
- Levi, P. (2008). *Triología de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Moradiellos, E. (2005). *Uso y abuso de la historia: la Guerra Civil*. *El País*, Extraído el 10 de abril de 2019
- Párraga Pavón, C. (2010). *Educación durante el franquismo*. Obtenido de Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7543.pdf> Extraído el 30 de mayo de 2019
- Pascual, R. (2017). "Saludos fascistas: tolerados en España, delito en Alemania e Italia". *elPeriódico*, Extraído el 2 de marzo de 2019.
- Payne, L. A. (2009). *Testimonios perturbadores, ni verdad ni reconciliación en las confesiones de violencia de Estado*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pérez de Armiño, K. (2002). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Bilbao: Barcelona.
- Santos Guerra, M. (2002). "Hacia el futuro: riesgos y esperanzas". AAVV, *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (págs. 29-31). Barcelona: Graó.
- Sennett, R. (2006). *El Respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Tuvilla Rayo, J. (2012). "La educación en valores y la LOMCE". *La educación para la ciudadanía en Europa, Eurydice*, 159-199.

UNESCO. (2006). UNESCO: Educación para los Derechos Humanos,
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa extraído el 8 de febrero de 2019